

zur erziehungswissenschaftlichen Komplexitätsforschung. Weilerswist • Tenorth, H.-E. (2011): ‚Bildsamkeit‘ als Grundbegriff der Erziehungswissenschaft. Überlegungen zur Arbeit der Allgemeinen Pädagogik. In: Hellekamps, O./Kos, O./Sladek, H. (Hrsg.): Bildung, Kritik. Festschrift für Dietrich Benner zum 60. Geburtstag. Weinheim, S. 190–201

Bildung

Für die Spruchweisheit, dass Totgesagte länger leben, liefert die jüngere Geschichte des Bildungsbegriffs schöne Beispiele. So wurde der Begriff als „Containerwort“ ohne klare Semantik gescholten und manches Mal wurde gefordert, ihn ganz abzuschaffen oder durch andere Termini zu ersetzen. Doch der Begriff ist nie ganz aus der Diskussion verschwunden, und neben seiner ubiquitären Verwendung in Zusammensetzungen wie ‚Bildungspolitik‘, ‚Bildungswesen‘ oder ‚Bildungsforschung‘ bescheren dem Bildungsbegriff regelmäßig Einführungs- und Überblicksbände Aufmerksamkeit in Erziehungswissenschaft und pädagogisch interessierter Öffentlichkeit (vgl. Hansmann/Marotzki 1988/89; Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger 2006; Rieger-Ladich 2020). Da kann es sogar vorkommen, dass ein Autor, der vor Jahren noch die Ersetzung von ‚Bildung‘ durch Termini wie Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz forderte (vgl. Lenzen 1997), in einer neueren Publikation für „Bildung statt Bologna“ wirbt (Lenzen 2014). Was hat es, so fragt man sich, mit diesem Begriff auf sich, der immer wieder Kritik herausfordert, aber dennoch unersetzlich zu sein scheint?

Zur klassischen Bildungstheorie am Beispiel Wilhelm von Humboldts

Die Geschichte des Bildungsbegriffs reicht zurück bis in die Antike und ins christliche Mittelalter (vgl. Benner/Brüggen 2010). Seine bis heute anhaltende, der theologischen Wurzeln weitgehend beraubte Bedeutung gewann der Terminus aber in der Zeit um 1800. Eine besonders folgenreiche Fassung erfuhr er bei Wilhelm von Humboldt, dessen Bildungsdenken in einer vielzitierten Formulierung prägnanten Ausdruck gefunden hat:

„Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ (Humboldt 1792/1960–81, Bd. I, S. 64).

Bildung als Erfüllung menschlicher Bestimmung besteht für Humboldt also in der möglichst weitreichenden und zugleich ausgewogenen Entfaltung menschlicher Anlagen. Seinen Ausgang nimmt Humboldts Bildungsdenken mithin nicht (wie zum Beispiel der moderne Qualifikationsbegriff) bei den gesell-

schaftlichen oder wirtschaftlichen Anforderungen an das Individuum, sondern bei dessen „Kräften“, das heißt dem je individuellen Entwicklungspotenzial. Bildung als Entfaltung dieser „Kräfte“ erfolgt Humboldt zufolge allerdings nicht im solipsistischen Bezug des Individuums auf sich selbst, sondern nur in Bezug auf die „Welt“:

„Die letzte Aufgabe unsres Daseyns: dem Begriff der Menschheit in unsrer Person [...] einen so grossen Inhalt, als möglich, zu verschaffen, diese Aufgabe löst sich allein durch die Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ (Humboldt 1903/1960–81, Bd. I, S. 235 f.).

Bildung, verstanden als möglichst umfassende Entfaltung menschlicher Entwicklungspotenziale, ist für Humboldt also auf die ihrerseits möglichst umfassende Auseinandersetzung des Menschen mit der „Welt“ angewiesen. Diese beiden Grundgedanken von Humboldts Bildungstheorie, die allseitige Entwicklung der „Kräfte“ und die „Wechselwirkung“ von Ich und Welt, haben weitreichende pädagogische und bildungspolitische Folgen, die auch in den Schulplänen zum Ausdruck kommen, die Humboldt als Leiter der Abteilung für Kultus und Unterricht im preußischen Innenministerium verfasst hat (vgl. Humboldt 1809/1960–81, Bd. IV, S. 168 ff.). Sofern es nicht um die Erfüllung äußerer Anforderungen, sondern um die Entfaltung menschlicher Potenziale geht, kann Bildung nicht das ↑Privileg einiger weniger sein, sondern ist als Bildung für alle zu denken (dass und warum es Humboldt und anderen preußischen Bildungsreformern nicht gelang, dies politisch durchzusetzen, steht auf einem anderen Blatt; vgl. Herrlitz et al. 2009, S. 29 ff.). Und insofern Bildung die Entfaltung möglichst aller menschlichen Kräfte zum Ziel hat, kommt für Humboldt der *allgemeinen* Bildung ein absoluter Vorrang gegenüber jeder speziellen (wie etwa der beruflichen) Bildung zu.

Weniger bekannt als diese beiden Grundgedanken, aber bildungstheoretisch mindestens ebenso aufschlussreich ist der enge Zusammenhang von Humboldts Bildungstheorie mit seinen sprachtheoretischen Überlegungen. Denn für ihn fungieren die Sprache oder vielmehr die Sprachen in ihrer Vielfalt und Verschiedenheit als wichtigstes Medium jener Wechselwirkung mit der Welt, auf der Bildung beruht, wobei mit „Welt“ sowohl die gegenständliche Umwelt als auch andere Menschen gemeint sind. Dabei begreift Humboldt Sprache nicht als *Repräsentation* außersprachlicher Inhalte, sondern vielmehr als Medium der *Konstitution* von Gegenständen. Treffend kommt dies zum Ausdruck, indem er die Sprache als „das bildende Organ des Gedanken“ (Humboldt 1830–35/1960–81, Bd. III, S. 426) bezeichnet und so deutlich macht, dass die Sprache nicht dem nachträglichen Ausdruck, sondern der Hervorbringung von Gedanken dient. Die Vielfalt der Sprachen spielt dabei deshalb eine wichtige Rolle, weil jede Sprache Humboldt zufolge eine eigene

„Weltansicht“ (ebd., S. 434) darstellt, die mit Lautsystem, Wortschatz und Grammatik dieser Sprache untrennbar verbunden ist und die Gedanken, Vorstellungen und Empfindungen ihrer Sprecher:innen nachhaltig prägt. Die daraus resultierende irreduzible Verschiedenheit solcher „Weltansichten“ erschwert einerseits die Verständigung zwischen den Sprecher*innen verschiedener Sprachen, denn „[a]lles Verstehen ist daher immer zugleich ein Nicht-Verstehen“ (Humboldt 1830–35/1960–81, Bd. III, S. 439), stellt andererseits aber auch eine wichtige Möglichkeitsbedingung für Bildung dar:

„Durch die Mannigfaltigkeit der Sprachen wächst unmittelbar für uns der Reichtum der Welt und die Mannigfaltigkeit dessen, was wir in ihr erkennen; es erweitert sich zugleich dadurch für uns der Umfang des Menschendaseyns, und neue Arten zu denken und empfinden stehen [...] vor uns da“ (Humboldt 1801–02/1960–81, Bd. V, S. 111).

Humboldt zufolge bereichert die Vielfalt der Sprachen also die bildende Wechselwirkung von Ich und Welt, indem sie dem Ich neue Weisen des Denkens und Empfindens erschließt und so die Grenzen seiner bisherigen Weltansicht erweitert. Vor diesem Hintergrund macht das Erlernen fremder Sprachen für Humboldt einen, wenn nicht sogar *den* Grundmodus von Bildung aus. Mit ‚Sprachen‘ sind dabei nicht nur Nationalsprachen gemeint, sondern auch andere Formen sprachlicher Verschiedenheit wie regionale Dialekte, Fachsprachen, Sozio- und Idiolekte, die zu jener Verschiedenheit der Art und Weise beitragen, in der Menschen mit der Welt in Wechselwirkung treten.

Vor diesem Hintergrund und angesichts heutiger Gegenwartsdiagnosen einer zunehmenden Pluralität von Sprachen, Diskursarten oder Lebensformen lässt sich Humboldts Bildungstheorie ein beträchtliches Maß an Aktualität bescheinigen. Als bedeutsam erscheint vor allem die Anerkennung der Vielfalt humaner Möglichkeiten, das heißt menschlicher „Kräfte“, individueller Charaktere und verschiedener Sprachen oder Sprechweisen – auch wenn diese bei Humboldt tendenziell in einer ursprünglichen oder anzustrebenden Ganzheit aufgehoben scheint, die jede radikale Differenz ausschließt.

Zur systematischen Bedeutung des Bildungsbegriffs

In systematischer Hinsicht gilt ‚Bildung‘ in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft trotz zahlreicher kritischer Anfragen und Einwände noch immer als wichtiger, ja unverzichtbarer Grundbegriff, da er einen Aspekt oder eine Dimension pädagogisch relevanter Sachverhalte in den Mittelpunkt rückt, die von anderen Grundbegriffen nicht erfasst wird. ‚Bildung‘, so kann man in Anknüpfung an Humboldt sagen, bezeichnet den Prozess der Konstitution und Transformation von Subjekten im Zuge einer aktiven und selbsttätigen Ausei-

nandersetzung dieser Subjekte mit der Welt. Anders als beim Erziehungsbegriff wird das fragliche Geschehen dabei weder als intentionales pädagogisches Handeln im Sinne der absichtsvollen Beeinflussung individueller Entwicklung durch eine Erziehungsinstanz verstanden, noch wird, wie beim Sozialisationsbegriff, die Abhängigkeit dieser Entwicklung von sozialen, kulturellen und ökonomischen Rahmenbedingungen betont. Der Bildungsbegriff rückt vielmehr den Prozess und das Resultat eines Werdens ins Zentrum, das sich in der aktiven Auseinandersetzung eines Menschen mit seiner materiellen, sozialen und kulturellen Umwelt vollzieht, und hebt damit nicht zuletzt die Unverfügbarkeit dieses Geschehens hervor. Bildung kann insofern vor allem als *Selbstbildung* begriffen werden – was andererseits aber nicht bedeutet, dass dieses Geschehen unabhängig von äußeren Bedingungen oder der Interaktion mit anderen Menschen wäre.

Darüber hinaus erfüllt der Bildungsbegriff eine weitere systematische Funktion, die ihn vielen Erziehungswissenschaftler*innen als unverzichtbar erscheinen lässt. Ihnen gilt ‚Bildung‘ nicht nur als ein Grundbegriff unter anderen, sondern vielmehr als eine übergreifende normative Orientierungskategorie für die Diskussion über Begründung, Zielbestimmung und Kritik pädagogischen Handelns. ‚Bildung‘ bezeichnet dabei das Ziel pädagogischer Bemühungen, also das, was durch pädagogische Maßnahmen zwar nicht technologisch bewirkt werden kann, aber doch ermöglicht, unterstützt oder befördert werden soll – sei es durch individuelles pädagogisches Handeln, sei es durch institutionelle oder bildungspolitische Entscheidungen. Wenn solche normativen Fragen nicht im Sinne eines positivistischen Wissenschaftsverständnisses völlig aus der Erziehungswissenschaft verbannt werden sollen, bedarf es eines Ortes, an dem über die Fragen der Legitimation, Zielsetzung und Kritik pädagogischen Handelns methodisch reflektiert gestritten werden kann und soll [\uparrow Normativität]. Und diesen Ort stellt eben der Bildungsbegriff beziehungsweise die Bildungstheorie als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin dar (vgl. Klafki 2007; Ruhloff 1991; Benner 2015, S. 155).

Zur Kritik am Bildungsbegriff

Einen wichtigen Schwerpunkt der Kritik am Bildungsbegriff stellt der Einwand dar, die sozial- und ideengeschichtliche Herkunft des Bildungsbegriffs aus der Zeit um 1800 mache den Bildungsgedanken ungeeignet für die Reflexion pädagogischen Handelns unter den gegenwärtigen Bedingungen. So wurde der bildungstheoretischen Tradition seit Humboldt mit einigem Recht vorgeworfen, sie vernachlässige die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen von Bildung und frage nicht oder zu wenig nach den ökonomischen Voraussetzungen für die „höchste und proportionirlichste Bildung“ menschlicher Kräfte sowie danach, wer aufgrund der herrschenden gesellschaftlichen Bedingungen von sol-

cher Bildung ausgeschlossen bleibt. So haben feministische Forscherinnen zu Recht moniert, dass in den klassischen Bildungstheorien zwar stets von der Bildung *des Menschen* die Rede war, aber doch kaum reflektiert worden sei, dass der Zugang zu solcher Bildung faktisch bis ins 20. Jahrhundert weitgehend nur für Männer bestanden habe. In ähnlicher Weise ist festzuhalten, dass der klassische Bildungsbegriff im Laufe des 19. Jahrhunderts – statt zur Veränderung gesellschaftlicher Bedingungen beizutragen – zu einem Instrument der Reproduktion verfestigter Gesellschaftsstrukturen und einem Mittel sozialer Distinktion geworden ist, mit dessen Hilfe das (Bildungs-)Bürgertum versucht hat, sich von den ‚ungebildeten‘ (oder in heutiger, nicht weniger fragwürdiger Diktion: ‚bildungsfernen‘) sozialen Schichten abzugrenzen (↑Klasse). Im Blick auf die aktuellen Verhältnisse schließlich ist darauf zu verweisen, dass (nicht nur, aber vor allem) in Deutschland noch immer der Zugang zu Bildung je nach sozialer Herkunft und Migrationshintergrund höchst ungleich verteilt ist, was nicht erst seit PISA bekannt ist, aber dadurch in den Fokus öffentlicher Aufmerksamkeit gerückt wurde (vgl. Brake/Büchner 2012).

Angesichts dieser Kritik ist eine Gemeinsamkeit vieler neuerer bildungstheoretischer Ansätze darin zu sehen, dass in Auseinandersetzung mit solchen Einwänden versucht wird, am Bildungsbegriff festzuhalten, ihn aber so zu reformulieren, dass er den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen von Bildung besser Rechnung trägt. Zu diesen Versuchen zählen etwa Wolfgang Klafki's Vorschlag eines zeitgemäßen Konzepts allgemeiner Bildung, der Bildung als Befähigung zu Selbstbestimmung, Mitbestimmung und ↑Solidarität in Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Schlüsselproblemen begreift (vgl. Klafki 2007), oder das von Helmut Peukert, Rainer Kokemohr, Winfried Marotzki und Hans-Christoph Koller entwickelte Konzept transformatorischer Bildungsprozesse, das Bildung als grundlegende Transformation des Welt- und Selbstverhältnisses in Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Krisenerfahrungen versteht, zu deren Bearbeitung die etablierten Strukturen nicht mehr ausreichen (vgl. Peukert 2015; Kokemohr 2007; Marotzki 1990; Koller 2018).

Ein zweiter Kritikpunkt betrifft die spezifisch deutsche Semantik des Bildungsgedankens. Mangels entsprechender Äquivalente ist der Terminus ‚Bildung‘ kaum oder nur schwer in andere Sprachen übersetzbar – besonders deutlich im Englischen, wo *education* sowohl Erziehung als auch Bildung umfasst. Das legt den Verdacht nahe, dass die Bildungssemantik einen deutschen ‚Sonderweg‘ darstellt, der für andere kulturelle und diskursive Traditionen blind sowie an internationale Debatten kaum anschlussfähig wäre. Andererseits ist seit einiger Zeit gerade in der angelsächsischen *philosophy of education* ein verstärktes Interesse am Bildungsbegriff zu beobachten (vgl. Journal of Philosophy of Education 2002; Educational Philosophy and Theory 2003). Das kann als Indiz dafür verstanden werden, dass der Bildungsbegriff gerade unter den Bedingungen einer zunehmenden Sensibilität für kulturelle Pluralität an

Relevanz gewinnt – eine These, die durch die oben beschriebene Verbindung zwischen Humboldts Bildungsbegriff und seinem sprachphilosophischen Interesse an Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt zusätzliche Nahrung erhält.

Ein dritter Einwand gegen den klassischen Bildungsbegriff stammt aus dem Kontext der so genannten „realistischen Wendung“ der Pädagogik zu einer modernen Sozialwissenschaft seit den 1960er Jahren, als deren verspäteter, aber umso durchschlagenderer Erfolg der Siegeszug der empirischen Bildungsforschung seit PISA & Co. verstanden werden kann. Aufgrund seiner ideengeschichtlichen Verwurzelung in der idealistischen Philosophie und der Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, so der mit dieser Entwicklung verbundene Einwand, sei der Bildungsbegriff in methodologischer Hinsicht ungeeignet, empirischen Forschungen als Grundlage zu dienen, wie sie das neue Verständnis der Erziehungswissenschaft als einer empirischen Sozialwissenschaft erforderlich machte [↑Methoden].

Die Antworten der Bildungstheoretiker*innen auf diesen Einwand liefern ein uneinheitliches Bild. Auf der einen Seite gibt es Stimmen, die den spezifischen Status des Bildungsbegriffs als Möglichkeitskategorie (vgl. Schäfer 2009) betonen und der philosophischen Theoriebildung attestieren, im Gegensatz zu empirischen Zugängen erlaube sie es, nicht nur das Gegebene, das heißt Fakten und Tatsachen, sondern auch das Mögliche, Verdrängte oder Ausgeschlossene zu erfassen. Auf diese Weise könne ein Phänomen in seiner gesamten historisch-gesellschaftlichen Vermitteltheit sowie der daraus resultierenden Widersprüchlichkeit untersucht werden (vgl. Casale 2011). Auf der anderen Seite sind seit einiger Zeit unterschiedliche Ansätze zu verzeichnen, die versuchen, die Kluft zwischen (philosophischer) Bildungstheorie und (empirischer) Bildungsforschung zu überwinden und beides miteinander zu verknüpfen. Zu diesen Ansätzen zu rechnen sind etwa die von Rainer Kokemohr, Winfried Marotzki und Hans-Christoph Koller vertretene bildungstheoretisch orientierte Biografiefor schung (vgl. Koller 2016) und die von Alfred Schäfer entwickelte Bildungsethnographie (vgl. Schäfer 2009), die methodologisch auf Verfahren der qualitativen beziehungsweise rekonstruktiven Sozialforschung setzen. Als Ansätze zu einer Verknüpfung von bildungstheoretischer Reflexion mit quantitativ-empirischen Verfahren können ferner die Forschungsprojekte Dietrich Benners und seiner Mitarbeiter*innen zur Modellierung und Messung religiöser und ethisch-moralischer Kompetenzen (vgl. Benner et al. 2011; Benner/Nikolova 2016) sowie Heinz-Elmar Tenorths Versuch verstanden werden, der Kompetenzmessung à la PISA eine bildungstheoretische Grundlage zu verschaffen (vgl. Tenorth 2016).

Die jüngste Kritik am Bildungsbegriff schließlich stammt aus dem Kontext neuerer Debatten um das Verhältnis von Bildung und Macht beziehungsweise Bildung und ↑Subjektivierung. Der damit verbundene Einwand lautet, dass der Bildungsbegriff zur Kritik an Machtzusammenhängen eingesetzt werde, in die er selbst verstrickt sei (vgl. Masschelein/Ricken 2003; Ricken 2006). Damit

wird das bereits erwähnte ältere Motiv der Bildungskritik aufgegriffen, das sich gegen die Verwendung des Bildungsbegriffs als Instrument sozialer Distinktion richtete, mit dem das so genannte Bildungsbürgertum versuchte, sich von anderen gesellschaftlichen Klassen abzugrenzen. Diese Kritik wird dabei aber insofern zugespitzt, als sich Masschelein und Ricken zufolge die Machtzusammenhänge, in die der Bildungsbegriff verstrickt ist, nicht auf die gesellschaftliche Dominanz einer Klasse über andere beschränken, sondern – im Sinne von Michel Foucaults Machtbegriff – sämtliche Formen der ‚Führung‘ von Individuen einschließlich der Selbst-Führung betreffen. ‚Bildung‘, so das zentrale Argument, ist demzufolge unweigerlich beteiligt an dem, was Foucault und Judith Butler ‚Subjektivierung‘ nennen, das heißt an der Unterwerfung von Individuen unter Machtmechanismen, die Subjekte im Sinne von handlungsfähigen Individuen allererst hervorbringen, ihre soziale Existenz aber zugleich an bestimmte Bedingungen binden (vgl. Foucault 1994; Butler 2001).

Trotz der hohen Plausibilität dieser Kritik erscheint es als problematisch, wenn Masschelein und Ricken daraus die Forderung ableiten, auf den Bildungsbegriff in erziehungswissenschaftlichen Kontexten ganz zu verzichten (Masschelein/Ricken 2003, S. 149 ff.). Stimmt man der Einschätzung zu, dass zu den Aufgaben erziehungswissenschaftlicher Reflexion auch die Diskussion über Begründung, Zielbestimmung und Kritik pädagogischen Handelns gehört, ist der Bildungsbegriff – wie oben erläutert – insofern unverzichtbar, als er den systematischen Ort darstellt, an dem diese Diskussion geführt werden kann. Diese Einschätzung betrifft allerdings nur die disziplinäre Stellung und Funktion des Bildungsbegriffs, nicht seine inhaltliche Ausgestaltung, also die konkrete Art und Weise, in der jeweils versucht wird, die Ziele pädagogischen Handelns zu bestimmen. Insofern ist Rickens Kritik zuzustimmen, dass viele Fassungen des Bildungsbegriffs von Humboldt bis heute stärker in Machtzusammenhänge und Prozeduren der Subjektivierung verstrickt sind, als von ihnen selbst reflektiert wird, und zwar insbesondere dann, wenn sie Bildung mehr oder weniger explizit als *Gegentendenz* zu ↑Macht oder Machtverhältnissen begreifen – etwa als ↑Emanzipation, Befreiung, Autonomisierung.

Doch die kritische Auseinandersetzung mit solchen Zusammenhängen enthebt die erziehungswissenschaftliche Reflexion nicht der Aufgabe, die Maßstäbe solcher Kritik zu begründen und dafür Begriffe zu verwenden, die ihrerseits zu einer Orientierung pädagogischen Handelns beitragen können – also genau die Funktion zu erfüllen, die traditionell dem Bildungsbegriff zugesprochen wurde. In diesem Sinne ist der Bildungsbegriff auch unter aktuellen gesellschaftlichen Bedingungen systematisch unverzichtbar für erziehungswissenschaftliche Reflexionen.

Hans-Christoph Koller

Bonusmaterial

Bollenbeck, G. (1996): Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt/Main • Breitenbach, P./Köbel, N. (2017): Bildung, Bildung, Bildung [Podcast]. In: Soziopod, 12. November • Breitenbach, P./Köbel, N. (2021): Zeitgemäße Bildung [Podcast]. In: Soziopod, 15. Juni • Tocotronic (2015): Ich öffne mich [Song]. Auf: Tocotronic. Vertigo Records • Westover, T. (2018): Educated. Wie Bildung mir die Welt erschloss. Köln

Literatur

Benner, D. (2015): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim • Benner, D./Brüggen, F. (2010): Bildsamkeit/Bildung. In: Oelkers, J./Benner, D. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim, S. 174–215 • Benner, D./Nikolova, R. (Hrsg.) (2016): Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Paderborn • Benner, D./Schieder, R./Schluß, H./Willems, J. (Hrsg.) (2011): Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Versuch einer empirisch, bildungstheoretisch und religionspädagogisch ausgewiesenen Konstruktion religiöser Dimensionen und Anspruchsniveaus. Paderborn • Brake, A./Büchner, P. (2012): Bildung und soziale Ungleichheit. Eine Einführung. Stuttgart • Butler, J. (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt/Main • Casale, R. (2011): Zur Abstraktheit der Empirie – Zur Konkretheit der Theorie. In: Breinbauer, I. M./Weiß, G. (Hrsg.): Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Würzburg, S. 45–60 • Dörpinghaus, A./Poenitsch, A./Wigger, L. (2006): Einführung in die Theorie der Bildung. Darmstadt • Educational Philosophy and Theory (2003): Special Issue Bildung, 35, S. 131–249 • Foucault, M. (1994): Das Subjekt und die Macht. In: Dreyfus, H. L./Rabinow, P. (Hrsg.): Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Weinheim, S. 241–261 • Hansmann, O./Marotzki, W. (Hrsg.) (1988/89): Diskurs Bildungstheorie. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. 2 Bände. Weinheim • Herrlitz, H.-G./Hopf, W./Titze, H./Cloer, E. (2009): Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung. Weinheim • von Humboldt, W. (1960–81): Werke in fünf Bänden. Darmstadt • Journal of Philosophy of Education (2002): Special Issue Bildung, 36, S. 317–512 • Klafki, W. (2007): Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. In: Ders.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim, S. 43–81 • Kokemohr, R. (2007): Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Fremden. Annäherungen an eine Bildungsprozessstheorie. In: Koller, H.-C./Marotzki, W./Sanders, O. (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformativischer Bildungsprozesse. Bielefeld, S. 13–69 • Koller, H.-C. (2016): Bildung und Biografie. Probleme und Perspektiven bildungstheoretisch orientierter Biografieforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 62, H. 2, S. 172–184 • Koller, H.-C. (2018): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformativischer Bildungsprozesse. Stuttgart • Lenzen, D. (1997): Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? In: Zeitschrift für Pädagogik 43, S. 949–968 • Lenzen, D. (2014): Bildung statt Bologna. Berlin • Marotzki, W. (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim • Masschelein, J./Ricken, N. (2003): Do We (Still) Need the Concept of Bildung? In: Educational Philosophy and Theory 35, H. 2, S. 139–154 • Peukert, H. (2015): Bildung in gesellschaftlicher Transformation. Paderborn • Ricken, N. (2006): Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung. Wiesbaden • Rieger-Ladich, M. (2020): Bildungstheorien zur Einführung. Hamburg • Ruhloff, J. (1991): Bildung – nur ein Paradigma im pädagogischen Denken? In: Hoffmann, D. (Hrsg.): Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, S. 171–184 • Schäfer, A. (2009): Bildende Fremdheit. In: Wigger, L. (Hrsg.): Wie ist Bildung möglich? Bad Heilbrunn, S. 185–200 • Tenorth, H.-E. (2016): Bildungstheorie und Bildungsforschung, Bildung und kulturelle Basiskompetenzen – ein Klärungsversuch, auch am Beispiel der PISA-Studien. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 19, suppl. 1, S. 45–71